

**O EFEITO SUJEITO-
DISCENTE E SUJEITO-
DOCENTE NO DISCURSO
DO DADEB: BREVE
ANÁLISE DISCURSIVA NA
PERSPECTIVA DA
SUSTENTABILIDADE**

THE SUBJECT-DISCENTED AND
SUBJECT-TEACHER EFFECT IN THE
DADEB SPEECH: BRIEF DISCURSIVE
ANALYSIS IN THE PERSPECTIVE OF
SUSTAINABILITY

EL EFECTO SUJETO-DISCENTE Y
SUJETO-DOCENTE EN EL DISCURSO
DEL DADB: BREVE ANÁLISIS
DISCURSIVA EN LA PERSPECTIVA
DE LA SOSTENIBILIDAD

Janete S. Santos¹
Sheila C. P. Gonçalves²
Karylleila S. Andrade^{3, 4}

RESUMO

Neste texto as autoras fazem uma breve reflexão sobre a (re)construção discursiva do sujeito estudante do ensino médio no documento que versa sobre

¹ Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: janetesantos35@yahoo.com.br.

² Doutora em Análise Linguística pela UNESP e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, campus de Catalão. E-mail: sheilacpgoncalves@yahoo.com.br.

³ Doutora em Linguística pela USP, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins e pós-doutora pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Portugal. E-mail: karylleila@gmail.com.

⁴ Endereço de contato das autoras (por correio): Universidade Federal do Tocantins - Programa de Pós-Graduação em Letras - Avenida NS 15, 109 Norte - Plano Diretor Norte - Palmas - TO, 77001-090 Brasil.

o Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica (DADEB), discutindo também a reconfiguração do efeito professor que perpassa o discurso de resignificação do perfil do sujeito-discente dessa etapa educacional. Problematicam alguns aspectos de discursos de sustentabilidade que se implicam na exequibilidade da nova proposta para a formação do público do ensino médio. A investigação é documental, de caráter interpretativista, e apoia-se em teorias do discurso, como a AD francesa e em reflexões sociológicas, filosóficas e educacionais, a fim de dar conta dos questionamentos iniciais que as novas perspectivas para a educação básica passam a instigar no meio acadêmico. Para tal discussão, o texto trata de: (i) A nova identidade discente resignificando identidades docentes, (ii) Discursos de sustentabilidade: como naturalizar soluções pouco exequíveis, (iii) Sobre a sustentabilidade do discurso construído pelo DADEB.

PALAVRAS-CHAVE: Efeito sujeito-discente; aprendizagem; professor.

ABSTRACT

In this text, the authors make a brief reflection on the discursive (re) construction of the student subject of secondary education in the document that deals with the Right to Learning and Development in Basic Education (DADEB), also discussing the reconfiguration of the teacher effect that permeates the discourse of resignification of the subject-student profile of this educational stage. They problematize some aspects of sustainability discourses that imply the feasibility of the new proposal for the education of the high school public. The research is documentary, interpretative in nature, and relies on discourse theories, such as the French AD, and on sociological, philosophical and educational reflections, in order to account for the initial questions that the new perspectives for basic education begin to instigate in academia. For such a discussion, the text deals with: (i) The new student identity re-signifying teaching identities, (ii) Sustainability discourses: how to naturalize impracticable solutions, (iii) On the sustainability of discourse constructed by DADEB.

KEYWORDS: Subject-student effect; learning; teacher.

RESUMEN

En este texto las autoras hacen una breve reflexión sobre la (re) construcción discursiva del sujeto estudiante de la enseñanza media en el documento que versa sobre el derecho al aprendizaje y al desarrollo en la educación básica (DADEB), discutiendo también la reconfiguración del efecto profesor que atraviesa el discurso de resignificación del perfil del sujeto-discente de esa etapa educativa. Problematizan algunos aspectos de discursos de sostenibilidad que se implican en la viabilidad de la nueva propuesta para la formación del público de la enseñanza media. La investigación es documental, de carácter interpretativista, y se apoya en teorías del discurso, como la AD francesa y en reflexiones sociológicas, filosóficas y educativas, a fin de dar cuenta de los cuestionamientos iniciales que las nuevas perspectivas para la educación básica pasan a instigar en el medio académico. Para este debate, el texto trata de: (i) La nueva identidad discente resignificando identidades docentes, (ii) Discursos de sustentabilidad: cómo naturalizar soluciones poco viables, (iii) Sobre la sustentabilidad del discurso construido por el DADEB.

PALABRAS CLAVE: Efecto sujeto-discente; aprendizaje; maestro.

Recebido em: 17.09.2017. Aceito em: 03.12.2017. Publicado em: 01.04.2018.

O desafio que está posto é o da formação criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, a permanência e aos processos formativos. (BRASIL, 2013, p. 03)

Introdução

Pensar a sustentabilidade de nosso 'ecossistema educacional' é pensar nas mudanças que as contingências e as vicissitudes do mundo moderno provocam, exigindo de todos arranjos, rearranjos, (re)posicionamentos, adaptações nem sempre de fácil compreensão nem confortáveis. A linguagem é a materialidade pela qual o discurso se constrói e circula ao sabor das vozes que podem incluí-lo e incliná-lo a (des)favor de grupos e de indivíduos inseridos na luta pela palavra. Desse modo, a divulgação de material atualizado que busca contemplar as demandas contemporâneas por nova configuração das identidades de sujeitos, que circulam e agem no contexto educacional, provocou em nós alguns questionamentos iniciais, textualizados no presente percurso reflexivo. Assim sendo, neste capítulo, fazemos uma breve reflexão sobre a (re)construção discursiva do sujeito estudante do ensino médio no documento que versa sobre o *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica* (DADEB), discutindo também a reconfiguração do efeito professor que perpassa o discurso de ressignificação do perfil do sujeito-discente dessa etapa educacional. Problematicamos, outrossim, alguns aspectos de discursos de sustentabilidade que se implicam na exequibilidade da nova proposta para a formação do público do ensino médio. Nossa investigação documental, de caráter interpretativista, apoia-se em teorias do discurso, como

a AD francesa e em reflexões sociológicas, filosóficas e educacionais, a fim de dar conta, mesmo que sabidamente de modo incompleto, desses questionamentos iniciais que as novas perspectivas para a educação básica passam a instigar no meio acadêmico. Para tal discussão, o capítulo dividiu-se em três seções: (i) A nova identidade discente ressignificando identidades docentes, (ii) Discursos de sustentabilidade: como naturalizar soluções pouco exequíveis, (iii) Sobre a sustentabilidade do discurso construído pelo DADEB.

1. A nova identidade discente ressignificando identidades docentes

Antes de trazermos à baila nossos dados, ressaltamos que, seguindo a linha teórico-metodológica da análise do discurso francesa (AD), delimitamos nossa perspectiva de sujeito como posição social, isto é, como lugar social (ORLANDI 2003, p.49), pois sempre filiada ou filiando-se a determinadas formações discursivas, que engendram formações ideológicas, mobilizadas por ocasião das práticas enunciativas, sendo o sujeito, por isso mesmo, efeito de condições sócio-histórico-ideológicas (ORLANDI, 2003), razão pela qual sua construção identitária, que se dá mediante a linguagem (WOODWARD, 2000), é vista como sempre movente (HALL, 2002).

Não é surpresa, para o público atento aos debates sobre educação no Brasil, que o ensino médio figurou, por certo tempo, não apenas no imaginário, mas em muitas práticas escolares, como uma etapa de ensino que, em tese, mais se ocupava em revisar conteúdos do ensino fundamental, que de operar acréscimos de conteúdos e ampliação das competências dos estudantes na perspectiva esperada. Tanto que, quando o mercado percebeu a demanda por mais informação e mais preparo por parte dos estudantes durante esse nível e

para egressos desse nível de ensino, para posterior ingresso nas universidades, não foram poucos os cursinhos pré-vestibulares abertos Brasil afora, os quais foram se fortalecendo de modo progressivo, à medida que se percebia que o ensino médio, mormente das escolas públicas, pouco preparavam os estudantes para a concorrência nos vestibulares, isso se preferirmos ignorar também a preparação nem sempre satisfatória para o próprio mercado de trabalho, mesmo considerando ainda que, até 2002, as oportunidades de ingresso nas universidades eram pouco palpáveis para grande parte da população, visto que vivia excluída de acessos a muitos bens culturais e simbólicos, como pouco acesso a informações e experiências privilegiadas, bem como à língua de prestígio, para dar algum exemplo. Ressalte-se que a popularização do computador e da internet até essa época, no Brasil, também era quase impensável para classes menos favorecidas.

Talvez por isso, e apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, as DCNEM (Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio), através da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 (p. 01-02), definem (ou realçam) especificidades para a organização curricular do ensino médio. Como se pode observar no artigo 4º do Capítulo II, há a ênfase de que, na configuração do respectivo nível de ensino, estão:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquirido no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Considerando os incisos do art. 4, elencados acima, reconhecemos a ênfase quanto ao objetivo do ensino médio, que é, de fato, contribuir para uma formação integral dos alunos. Para tanto, o currículo deve garantir ações que fomentem a compreensão do significado da ciência, das letras, das artes, bem como o desenvolvimento da educação tecnológica. Conforme as DCN do Ensino Médio (2013a), a base comum curricular é composta pelas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Além dessas quatro áreas, é prevista também uma parte denominada diversificada, a qual deve estar articulada com o todo. Nesse sentido, é pensar o todo nas partes, e as partes no todo. Todas as áreas mobilizadas a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista os três eixos: saberes, experiências e atitudes. Mas como o sujeito apresenta-se nas DCNEM? Quanto à oferta e organização do ensino médio, considera-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, partindo da indissociabilidade entre educação e prática social. Na construção e implementação de um Projeto Político Pedagógico, ele é pensado como um “sujeito histórico e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2012, p. 6). Ou seja: o sujeito no ensino médio é complexo. O sentido de complexidade é o mesmo dado por Morin (2005): como aquele capaz de aceitar uma proximidade maior com o real em sua multidimensionalidade. A complexidade sugere pensar nos contrários como sendo alternativos e complementares; implica a dialética e o dialógico. Portanto, o sujeito no ensino médio deve atuar como agente no processo histórico, cultural e literário de sua época. Deve ser visto como fundante e central no processo educativo. É a fase de aprimoramento, enquanto pessoa

humana: formação ética e construção de uma autonomia intelectual e crítica, momento de descobertas, de produzir e de construir relações, é tempo de pensar no futuro, de fazer escolhas.

Mas queremos chamar a atenção, dentre os itens transcritos acima, para o enunciado do item I, visto que esse imaginário comentado anteriormente acaba sendo retomado (e mesmo reforçado), apesar do apelo ao *aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental*, como mediação “possibilitando o prosseguimento de estudos”.

Por conta dessa reflexão contínua, sempre em busca de inalcançável completude, sobre o que o Brasil quer do e para o ensino médio, com vistas a uma educação integral e de qualidade, novas comissões foram formadas para discutir referenciais mais promissores ou que alavanquem as diretrizes já em vigor. Surge, então, nova documentação, ainda em discussão, não disponibilizada no portal do Ministério da Educação, como proposta de ampliação das reformulações da educação, a saber: reflexões sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento do estudante da Educação Básica (BRASIL, 2013). A versão, ainda em fase de discussão, foi elaborada tendo como base as DCN da Educação Básica (2013a), com foco na aprendizagem e no desenvolvimento como direitos da criança, “que se realizam em experiências projetadas num currículo que tenha como foco os sujeitos a quem se destina” (BRASIL, 2013a, p. 1). É preciso destacar que o referido documento vem sendo criticado por professores e pesquisadores que trabalham na educação. No entendimento deles, não adianta mais uma orientação curricular se não há mudanças na estrutura da escola: condições mínimas de trabalho e melhoria salarial, por exemplo. Com relação ao documento, que versa sobre os direitos à

aprendizagem, deter-nos-emos em aspectos que nos interessam em relação ao ensino médio, como o excerto que segue:

Para orientar o debate nacional este texto faz uma abordagem sobre a perspectiva que deve subsidiar a reformulação de propostas curriculares, a partir das quais as diferentes áreas indicarão suas formas de intervenção, com o necessário diálogo com os demais componentes curriculares **cumprindo a finalidade orientadora das DCN do Ensino Médio que é o de realizar o processo formativo orientado para a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.** Compreende que **os sujeitos que acessam nesta etapa de ensino constituem-se numa população heterogênea, portadora de experiências, valores, expectativas e que respondem por papéis diferenciados na sociedade.** Esta multiplicidade de fisionomias deverá ser fonte de enriquecimento das propostas curriculares e nos arranjos institucionais que viabilizem a realização do processo formativo em sua integralidade. Assim, **propõe-se que a trajetória educacional dos estudantes se dê em torno de três eixos organizadores dos componentes curriculares: conhecimentos, experiências e atitudes.** O conhecimento, tomado como a matéria prima do currículo, ganha significado no processo formativo ao dialogar com as experiências de que os estudantes são portadores, possibilitando a elaboração de novos significados. **Este processo deverá possibilitar uma nova maneira de o estudante situar-se no seu espaço imediato, na sua relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento.** (BRASIL, 2013, p. 04)

Na primeira parte destacada, pontua-se o direito [do estudante] à aprendizagem e ao desenvolvimento, construindo-se por tal menção a imagem de um sujeito jurídico em posição mais favorável, a quem o Estado não mais impõe a mera obrigação de estudar, de se formar para simplesmente melhor servir à sociedade, ao contrário, o estudante agora é alçado em valor simbólico, pois construído como um sujeito a quem o Estado atribui não mais o dever, mas o *direito de aprender e de se desenvolver*, com base em um currículo pautado em três eixos (conhecimentos, experiências e atitudes), a fim de que, como destacado na terceira parte negritada, essa educação possibilite uma nova maneira de este [novo] sujeito “situar-se no seu espaço imediato, na sua

relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento”.

A revolução tecnológica contemporânea e as múltiplas possibilidades de interconexão com o mundo local e global, mesmo com suas imperativas limitações ou inevitáveis adaptações, propiciam a assunção de novo efeito de sujeito-estudante, isto é, de um sujeito mais resistente a versões tradicionais de relações com a escola e tudo mais que a compõe, bem como com o mundo que o envolve. Nesse sentido, Orlandi (2012) destaca como se dá a produção discursiva que reitera ou desloca sentidos, a depender das condições de sua produção, como segue:

Ainda aqui, devemos referir ao materialismo histórico para o qual os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social e política. O discurso é produzido nessas condições, o sujeito e os sentidos, embora pareçam estar sempre lá, também são produzidos, e isto é efeito da ideologia em sua materialidade. (ORLANDI, 2012, p. 85).

Considerando-se as observações feitas por Orlandi, é importante destacar aqui que, se antes, para a formação do sujeito-estudante, as condições de produção ‘favoreceram’ uma imagem de professor visto e aceito como o contraponto básico dessa formação, fosse (i) na relação dicotômica e assimétrica que diferenciava aquele que detinha o conhecimento a ensinar daquele que precisa aprender (o aprendiz despossuído do saber), e o desejável era que o fizesse de modo submisso, fosse (ii) na relação interacionista (noção mais atualizada e bastante em voga ainda) em que o professor passa a figurar como o mediador da aprendizagem do estudante, agora, no discurso construído por certos enunciados na materialidade do documento sobre o DADEB (direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica), a noção de professor é ressignificada, perdendo o outrora *status* de alto valor

simbólico, ao ser nivelada aos demais componentes que integram a educação escolar: “é necessário que a escola, seus professores e o currículo proposto dialoguem com a realidade dos estudantes, acolham a identidade dos sujeitos na sua diversidade [...]”, conforme reiteradamente destacado abaixo:

Ao buscar entender melhor quem são os sujeitos do Ensino Médio, percebe-se que algumas questões devem ser consideradas no desafio de como tratar toda essa diversidade na escola. Isso traz à tona a reflexão de como ouvir as vozes dos diferentes grupos e propor ressignificações a fim [de] contribuir para a construção de conhecimentos escolares.

Nesse sentido, **é necessário que a escola, seus professores e o currículo proposto dialoguem com a realidade dos estudantes, acolham a identidade dos sujeitos na sua diversidade**, contemplando assim tanto as diferentes juventudes como o público adulto e trabalhador. Esse acolhimento das identidades dos estudantes requer reconhecer as diferenças estabelecendo estratégias que permitam um processo formativo capaz de promover a apropriação de conhecimentos, cuja significação se torna possível no trânsito entre as experiências e vivências dos sujeitos e suas significações e a reelaboração dessas experiências e vivências a partir das experiências curriculares [...].

O Brasil é um país de muita diversidade e disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas. **O perfil da juventude expressa essa diversidade e disparidade, que devem ser vistas como possibilidades de enriquecimento da experiência escolar e não como dificuldade.** (BRASIL, 2013, p. 09).

Essa ressignificação do efeito sujeito-professor não é aleatória, pois ocorre como consequência da ressignificação feita sobre o valor da voz do estudante do ensino médio, ou melhor, sobre o novo efeito sujeito-estudante do ensino médio. Esse efeito-borboleta educacional, noção que trazemos da teoria da complexidade (MORIN, 2005), justifica-se, pois, pelas políticas de governo atuais em que classes ou grupos antes menos visibilizados alçam, mesmo que, por enquanto, apenas discursivamente em certas situações,

posição favorável ou de maior destaque, isto é, de primazia no 'novo' cenário. Tal reconfiguração evidentemente vai provocar a ressignificação do discurso pedagógico que, se antes se objetivava como autoritário (ORLANDI, 2006), agora deve ter efeito de refinadamente dialógico. Desse modo, o que antes se constituía em uma das dificuldades do trabalho docente deve agora ser ensejado como atributo positivo de atuação do professor e dos demais componentes de seu cenário (escola e currículo): "O perfil da juventude [estudantes do ensino médio] expressa essa diversidade e disparidade, que devem ser vistas como possibilidades de enriquecimento da experiência escolar e não como dificuldade".

A questão que se coloca é o fato de que, outrora, a escola era reconhecida como o único ambiente no qual ocorria o processo de ensino e aprendizagem, e o professor, o único responsável por conduzir este processo. Nesse momento, tanto o professor quanto a escola passam também a se ressignificar, uma vez que "o papel da escola, tradicionalmente marcado como lugar privilegiado de construção de conhecimento e crítica da informação e dos modelos de compreensão da realidade, deve dimensionar-se para um papel que, não sendo absolutamente novo, é construído sobre novas possibilidades. (BRASIL, 2013, p. 12).

Na atualidade, frente a grandes evoluções sociais, científicas e tecnológicas, é mister que se construa um novo perfil tanto para a escola quanto para a identidade do professor, que precisa se conscientizar de sua capacidade formadora, enquanto agente de transformação, mas também enquanto sujeito parte de um processo que envolve muitos saberes e conflitos.

Nos documentos do MEC, o professor, ciente de seu papel diante da realidade social, econômica e tecnológica na qual o aluno do ensino Médio está

inserido, é instigado a oportunizar aos estudantes momentos de reflexão que conduzem ao espírito crítico, atuante e transformador da realidade em que está inserido:

Os sujeitos da educação com seus saberes e conhecimentos, suas vivências, os valores que compartilham com o grupo imediato, os desafios que lhes são impostos pela sociedade da informação, os sentidos e significados que elaboram e que compartilham, as expectativas projetadas em seu núcleo de convivência são a base sobre a qual se alicerça o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 12)

Soma-se a isso, a dificuldade em promoção da aprendizagem, que sabemos não ser uma tarefa simples, pois demanda não apenas compromisso e responsabilidade, mas uma atualização profissional constante por meio da formação contínua, além da busca de novos métodos de trabalho, o que torna o papel do professor um desafio constante que necessita ser adotado e absorvido a cada dia. Mas como o sistema educacional brasileiro, que pouco compensa o trabalho docente na educação básica (ED) via salários pouco ou nada atrativos, pode exigir um perfil com tais características de um profissional que tem outras demandas na vida e, como formador de opinião que também é, não pode deixar de ser crítico em relação às suas próprias condições de trabalho? E é aqui que se questiona a sustentabilidade dessa nova proposta de reconstrução identitária dos profissionais da ED, dada a resignificação de sua própria prática docente, ao atribuir novos sentidos ao efeito-estudante do ensino médio. Discursivizar direitos dos estudantes da ED, com fins de alteração efetiva na prática escolar, requer o não silenciamento de um contraponto concernente aos direitos dos docentes deste nível, no sentido de fortalecimento de sua identidade, de seu perfil de agente cujas condições de trabalho pouco

favoráveis notoriamente projetam obstáculos certos para as almejadas mudanças de atitudes nessa nova relação pretendida pelas novas diretrizes.

Isso porque, para tal alcance, é exigido, pois aparece acentuada essa necessidade, que o professor, por meio do planejamento, enfrente, com criatividade e organização pedagógica, os diversos desafios inerentes à sua prática pedagógica e passe a ser um "mediador" resignificado.

Assim, a prática docente passa a ter um novo significado, um novo olhar que deverá buscar um fazer diferente, que não se delimite mais a conhecimentos específicos de áreas de atuação do professor, mas sim a competência pedagógica inserida na escola como um lugar de reconhecimento de diversidades.

Nesse contexto, o conhecimento passará a ser único, específico e coletivo, e deverá alcançar a cada um e a todos, sem diferenças. Esse é o ideário delineado nas reflexões sobre o Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante da educação básica (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.13), quando afirma que:

O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva da formação integral e como direito de todos os indivíduos estarão assentados em uma proposta de ação pedagógica que compreenda os indivíduos como portadores de experiências significativas, dadas pelas suas formas de inserção na dinâmica societária, mediada por valores, normas, padrões e modelos de convivência. Estas formas de inserção trazem impactos na forma como os estudantes percebem o papel da escola. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 13)

Mas, o desafio posto para este texto diz respeito à nova identidade discente resignificando identidades docentes. Proposta que ainda envolve o currículo. Nessa nova configuração, enquanto o efeito discente ascende a uma posição sujeito de sua própria história, o que é louvável, parece-nos que, no

DADEB, há um efeito docente sujeito-objeto, pois mais próximo do efeito ferramenta a serviço do novo efeito discente. Assim compreendemos, com base na AD francesa, devido aos conflitos da função docente serem apagados ou minimizados, quando ressignificados.

2. Discursos de sustentabilidade: como naturalizar soluções pouco exequíveis

A sociedade atual vem se "aprimorando" cada vez mais e, evidentemente, sofrendo diversas e novas influências, além de alterações políticas, sociais, tecnológicas. Para Gadotti:

O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo. (GADOTTI, 2000, p. 34)

É evidente que essas transformações provocam mudanças também no contexto escolar, uma vez que estamos diante de um "novo" aluno e um "novo" professor, projetados e nivelados agora como verdadeiros agentes de transformação. Cherkaoui (1986) salienta que a escola, com exceção da família e do mercado de trabalho, é a única instituição social que possui a capacidade de exercer um poder desmedido sobre o cidadão/aluno e seu destino. E, por isso, certamente é na escola onde forçosamente nos transformamos, buscamos e seguimos nossas ideologias.

Como afirmamos, porém, a escola não é mais a única detentora do saber, e o novo desafio agora passa a ser agregar essas mudanças na realidade escolar do aluno, promover uma "nova" educação que promova o sucesso, bem como a reflexão sobre as suas práticas cotidianas e ações no âmbito individual e coletivo. Desse modo, todas essas problematizações provocam dentro do ambiente escolar uma série de indagações: Qual deverá ser o perfil da "nova" escola? Qual deverá ser o perfil do "novo" docente? Qual deverá ser o perfil do "novo" discente? Qual deverá ser a concepção de conhecimento implícita a essa "nova" formação?

Muitas respostas subjazem a essas indagações. Sem dúvida, entre elas, no sistema educacional atual está a valorização do refletir, pensar, buscar respostas e se tornar sujeitos críticos e capazes de construção de novos saberes. Por outro lado, é preciso que a escola, na busca de alcançar esse novo perfil de aluno e professor, preocupe-se com o desenvolvimento de um ensino inter-relacionado com os problemas sociais atuais e desapegado de um ensino fragmentado e descontextualizado.

Dessa forma, nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem deverá ser visto a partir de uma ótica voltada para o discente, uma vez que esse processo deve considerá-lo tendo em vista as suas especificidades, considerando-o integralmente, tanto afetiva, social como culturalmente inserido, é evidente, no ambiente que o circunda.

Por outro lado, como muito bem afirmam Hargreaves & Fink (2007, p.11), "mudança em educação é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente mais difícil de se sustentar". Além disso, para os autores, "aprimoramento sustentável depende de liderança bem-sucedida. Porém, tornar uma liderança sustentável, também é difícil.". Ainda, segundo explanam

os autores supracitados, a liderança sustentável se apoia no tripé profundidade, amplitude e durabilidade, visto que:

Apesar das muitas concepções equivocadas sobre o conceito de sustentabilidade, ele se ocupa basicamente do desenvolvimento e da preservação do que importa, se difunde e dura, de modo a criar conexões e desenvolvimento positivos entre as pessoas e não prejudicar os outros no presente e no futuro. Na educação, Michael Fullan define a sustentabilidade educacional como “a capacidade de um sistema de se engajar nas complexidades do aprimoramento contínuo consistente com valores profundos de propósito humano” (HARGREAVES & FINK, 2007, p.11).

Desse modo, não se poderia pensar em sustentabilidade em qualquer gestão educacional ou de aprendizagem sem se considerar os benefícios e os prejuízos que cercam o sistema como um todo, ou seja, com todos os seus envolvidos, priorizando um dos componentes como necessitado de maior atenção, sem que se leve(m) em conta seu(s) contraponto(s). É o que parece correr, a nosso ver, dados os questionamentos já instados por docentes, concernentes ao discurso promovido pelo DADEB.

3. Sobre a sustentabilidade do discurso construído pelo DADEB

A institucionalização da educação no Brasil, nos últimos 60 anos, apresenta-se em um movimento que parte de um processo de exclusão para a inclusão. Nos 1970-80, o sistema escolar é naturalmente excludente e atendia uma pequena parte da população. Ao final dos anos 1980 até 90, inicia-se o processo de democratização escolar, acesso e permanência na escola. Dos anos 1990 à atualidade, caracteriza-se como uma escola inclusiva: todos têm garantido o direito à aprendizagem.

A LDBEN, 9394/96, Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”, dispõe sobre uma política de direitos, explanada no Art. 4º diz que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996)

É bom lembrar que a Emenda Constitucional nº 59/2009, Art. 208, diz claramente que é dever do estado com a educação assegurar o atendimento da população de 4 a 17 anos de idade, inclusive àquela parcela que se encontra em defasagem idade-tempo de organização escolar ou, até mesmo, distante da escola. Nessa mesma Emenda, o Art. 212, § 3º, prevê-se que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988) [grifo nosso]. Portanto, é dever do estado garantir a entrada e

permanência do aluno na escola. E um dos indicativos de atendimento, ainda não integral, à universalização escolar é que estudos apontam que 98% das crianças brasileiras com idades entre 7 e 12 anos estão matriculadas nas escolas, mesmo assim, não há reflexos de melhoria na educação básica. Para travar, quase em ritmo de batalha, índices mais aceitáveis, o Plano Nacional de Educação (2014/2024) tem por finalidade elevar o nível da qualidade do ensino do país.

Como se pode compreender pelos dados documentais acima transcritos e por nosso dispositivo de análise, a projeção de uma educação de qualidade que dê conta de atender a complexidade tanto dos gestores da aprendizagem quanto da população que acessa ou que precisa acessar a escola vem sendo discursivizada já de longa data, no entanto, na prática, o que se tem conseguido efetivar ainda parece distante do ensejado, atualizando a ressalva de Hargreaves & Fink (2007, p.11) quanto a projetos e diretrizes para a educação e sua execução, pois, para ser sustentável, há de se observar o caráter tridimensional do que é sustentável, a saber: considerar os princípios da profundidade, da durabilidade e da amplitude, enfatizando os autores que “A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro.”.

Nesse sentido, entendemos que apenas se vislumbram possibilidades de mudança, cuja efetivação, porém, não tem data definida para de fato ocorrer (na prática). Assim, essa reconfiguração atualizada e ensejada no enfoque que aqui traçamos carecerá de transpor os obstáculos para que se prove sustentável, pois o que é visível é que a idealização na ressignificação das

figuras de docente e de discente só é possível, por ora, discursivamente, visto que, na prática cotidiana de sala de aula e dadas as condições de existência de discentes e docentes e suas relações com o mundo do trabalho, familiar, social, escolar etc., essas novas configurações não podem eliminar os conflitos prementes nas relações desses sujeitos e entre tais sujeitos, que não deixam de ser também orientados por um sistema de exclusão muitas vezes mascarados ou de inclusão com todas as ressalvas possíveis, dadas as condições sócio-históricas de vivências de tais sujeitos.

Conclusão

Uma educação que prima por uma política de direitos não deve ser apenas um discurso normativo do Estado, pois entre reformas, construções e reelaborações de diretrizes e orientações preconizadas e a prática real, viva e efetiva dos atores que as operacionalizam, há uma distância considerável. Sabemos que qualquer que seja a mudança no sistema educacional, esta causa desestabilidade nos "atores", de alguma forma, usando nomeação própria das perspectivas educacionais que conferem autonomia aos sujeitos envolvidos. Como consequência, inflama-se a escola de discussões e questionamentos que, quase sempre, geram resistências às mudanças. E o que poderia fomentar novas posturas, novos olhares e ressignificações dos documentos oficiais, frente aos problemas da educação, pode tornar-se, para os "atores" envolvidos, uma situação de desconforto. É nesse contexto que enseja um possível sentimento de fraqueza diante da impossibilidade de a escola construir seus próprios caminhos, partindo dos referenciais teóricos na tentativa de contextualizar questões de ordem cultural, política e histórica que abarcam a sociedade

brasileira, a qual tem sido afetada por uma sociedade de consumo. Portanto, as noções de conhecimento e visão de mundo, que compreendem os documentos, perpassam um sujeito que vive numa sociedade marcada pela acumulação do capital, é o que preconiza o Art. 4, inciso IV, da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”. (BRASIL, 2012, p. 1). Observa-se que não se pode separar educação da prática social, e a historicidade está atrelada ao conhecimento e à formação do sujeito, uma vez que ele é posto como sendo sócio-histórico por natureza.

O novo documento que vem sendo discutido pelo MEC, o DADEB (2013), subsidiado pela DCNEB (2013a), discute de forma enfática uma política de direitos, focada no aluno, política esta que se consolidou na chamada sociedade moderna, embora não tenha sido, de fato, universalizada. Mas é sempre bom lembrar que a Emenda Constitucional nº 59/2009 assegura uma Educação Básica, dos 4 aos 17 anos, obrigatória e gratuita. Esse cenário prioriza que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno sejam compreendidos do ponto da perspectiva da formação integral. O aluno é, portanto, visto como um sujeito de direitos. E a escola, frente às novas exigências da Educação Básica, é instigada a uma reinvenção do seu papel, em diferentes espaços e tempos educativos. Segundo essa nova orientação, é preciso “priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013a, p. 16). Assim, o que os “atores” da escola têm diante de si é mais um desafio: reinventar-se. Todavia, a questão que se coloca à nossa reflexão é que os participantes discursivizados nessas diretrizes, tomados como sujeitos

sócio-historicamente constituídos, provocados internamente pelo inconsciente e externamente pela ideologia, não podem ser vistos como agentes que decidem suas ações a partir de uma vontade deliberada e de uma autonomia com irrelevantes restrições, ou seja, como agentes de um “[...] voluntarismo inscrito em teorias que se sustentam na onipotência dos sujeitos e dos sentidos que mudam à vontade” (ORLANDI, 2012, p.231), pois, conforme a AD aqui mobilizada, tais sujeitos estão inseridos em modos complexos de assujeitamento que os condicionam a se filiarem a certas formações discursivas e não a outras, as quais também os constroem e com as demais entram em conflitos, implicando na não-tranquilidade da reconfiguração pretendida pelos novos discursos ou pelos novos efeitos de sentidos de já-ditos em outro lugar. Dessa forma, o desafio compreende ver os sujeitos em sua singularidade, sem esquecer a coletividade. É o momento de encontros e confrontos que assegure a inserção de princípios e práticas por uma educação de mais inclusão social, sem desconsiderar também as demandas de uma das partes envolvidas no processo em detrimento de outra. Isso requer observância de princípios de valorização sustentável entre todas as partes, ao se reconfigurarem identidades do sujeito-discente que afetam identidades do sujeito-docente.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 de março 2015.

_____. MEC/SEB, **Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica**. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013a.

_____. MEC/CEB/CNE. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012_012.pdf. Acesso em: 4 de março 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 4 de março 2015.

_____. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 de março de 2015.

CHERKAOUI, M. **Sociologie de l'éducation.** Paris: PUF. 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7ed. [Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, EDGAR. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso – princípios e procedimentos.** 5ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2003.

_____. **A linguagem em seu funcionamento – as formas do discurso.** 4ª Ed. Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** 2ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. et al. (org). **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.